

Juhász Valéria

A mesélés, képeskönyv-nézegetés szerepe a literációs nevelésben

*Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar,
Magyar és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék*
juhasz.valeria@szte.hu

Absztrakt

A bontakozó írásbeliség korszaka már a születés előtt megkezdődik és az iskoláskorig tart. Jelen tanulmányban a meséléshez, azon belül is a képeskönyv-nézegetéshez kapcsolódóan írok az írásbeliségbe való belenevelődésről: hogyan határozza meg a család szocioökonómiai státusza azt, hogy mitől válik valaki olvasó emberré, a képeskönyvek milyen interakcióra hívó jellemzővel rendelkeznek. Kitérek a képeskönyv-nézegetéshez kapcsolódó tevékenységek felosztására – a literációra való nevelődés szempontjából. A közös olvasási tevékenységek informális, vagyis jelentésorientált tevékenységei közvetve segítik az olvasástanulást a szókincs és a nyelv komplex fejlődésén keresztül, a formális tevékenységek, azaz a kódra irányuló tanítások (betűtanítás, olvasástanítás), illetve azok gyakorisága pedig előrejelzik a gyerekek olvasástanulási sikerességét. Mindezek meghatározzák, hogy a gyermekek mennyire fognak később maguktól olvasni. A tanulmány arra kívánja ráirányítani a figyelmet, hogy a képeskönyv-nézegetéshez kapcsolódó interakciók fajtái hogyan határozzák meg az írásbeliségbe való belenevelődés sikerességét.

Kulcsszavak: képeskönyv-nézegetés, közös olvasás, a képeskönyvek jellemzői, informális/jelentésorientált tevékenységek, formális/kódorientált tevékenységek, olvasás-előkészítés

Bevezetés

A rendszeres mesélés fontossága alaptételnek számít az anyanyelvi nevelődéssel, ezen belül is a literációs, vagyis az írás-olvasás tanulással foglalkozó szakemberek körében. Számos tanulmány, könyv született a mesék tartalmi, erkölcsi, esztétikai, szocializációs, emocionális, verbális készségfejlesztő, valamint gondolkodásfejlesztő hatásáról, ugyanakkor a mesélés, a képeskönyv-nézegetés módszereiről – az olvasóvá nevelődés szempontjából – keveset lehet olvasni a hazai szakirodalomban. Jelen tanulmányomban – a fenti szempontokat figyelembe véve – a meséléssel, képeskönyv-nézegetéssel kapcsolatos szakirodalom egy részét tekintem át, válogatva néhány jelentősebb kutatás eredményeiből, illetve kitérek az informális és formális literációs tevékenységek közti különbségre, hogy ráirányítsam a

figyelmet arra, hogy az egyes tevékenységek hogyan hatnak a későbbi olvasási teljesítményre. E munka egyik célja, hogy tudatosítson néhány olyan tevékenységet, amelyek alkalmazása bevonható azokba az edukációkba, melyek a szülőket tanácsokkal segítik: milyen tevékenységeket végezzenek, milyen gyakran és hogyan olvassanak képeskönyvet a gyermeknek ahhoz, hogy minél jobban segítsék a gyermek komplex nyelvi és literációs fejlődését. Ilyen, szülőket edukáló képzések, családi literációs programok (Szinger 2019) hazánkban még nem terjedtek el, de az olvasóvá neveléssel kapcsolatos kutatások – talán a nemzetközi trendek hatására is (lásd EURead-tevékenységek⁴ – egyre inkább a legkisebb életkorú gyermekek nevelése, s rajtuk keresztül a szülők edukálása felé fordulnak olyan témákat érintve például, hogy milyen könyveket válasszanak a gyermeknek, hogyan vonják be a őt a mesélésbe (a hazai kezdeményezésekről lásd Béres 2019 tanulmányát). A nemzetközi szakirodalomban egyre több jó gyakorlatot lehet találni azzal kapcsolatban, hogyan építik be (és vissza) az alsó, illetve a felső tagozatban is a képeskönyveket a mindennapos iskolai gyakorlatba, hogyan használják azokat az új tudáselemek megszerzésének bevezetéseként (ilyen például az igen elterjedt Classroom book a day⁵ módszer).

A literációra nevelés családi determinációi

Az írásbeli kultúrába való belenevelődés, a bontakozó írásbeliség (Szinger 2007) korszaka az írás-olvasás megtanulásáig tart. A nemzetközi szakirodalom különböző kifejezésekkel próbálja megragadni ennek a speciális időszaknak ezt a tevékenységét: emergent literacy, early literacy, reading readiness skills, pre-reading skills, home literacy, Früher Schriftspracherwerb, die Literacy vor der Schule. Ebbe mind a szóbeli, mind az írásbeli nyelvhasználattal kapcsolatos ismereteket beleértik (Sénéchal 2017). Ez már a születés előtt megkezdődik (Nyitrai 2015), vagyis a szülők iskolai végzettsége, kulturális háttere, szocioökonómiai státusza nagymértékben és hosszú távon meghatározzák a születendő gyermekek literációs fejlődésének kialakulását és lehetőségeit (Ostorics et al. 2016). A tanulók családi háttere és az olvasással, tanulási képességgel szorosan összefüggő tanulmányi eredményesség vizsgálata azt mutatta, minél magasabb a szülők iskolai végzettsége, minél magasabb státuszú munkával rendelkeznek, minél több kulturális és anyagi tőkéje van a családnak, annál jobb a tanuló teljesítménye (Balázs et al. 2010). Viselkedésvizsgálatok alapján bizonyítást nyert, hogy a szocioökonómiai háttér (SES)

⁴ Az EURead-tevékenységek közt számos olyan kezdeményezésről olvashatunk, amelyek a szülő-gyermek olvasási szokások kialakítását, illetve támogatását célozzák meg. Ilyenek a Bookstart-programok, az együttolvasási kampányok, a legkisebb gyerekeknek történő hangos felolvasások mint közösségi élmény megszervezése stb. <https://www.euread.com/europe-reads/#activities>. Magyarországi kezdeményezésekről is olvasni (Gombos és Szinger 2018).

⁵ <https://sites.google.com/view/cbad>

befolyásolhatja a kognitív alapképességek és az olvasás kapcsolatát: a magas SES egyfajta védőfaktorként funkcionál, vagyis a jó szocioökonómiai háttérrel rendelkező gyerekek alacsonyabb szintű kognitív alapképességek esetén is viszonylag jól olvasnak (Tóth–Csépe 2009). A család tehát átad egy kulturális tőkét, egy olyan értékrendszert, amely meghatározza majd az egyénnek a kulturális tőkéhez, illetve az iskolához való hozzáállását (Bourdieu 1967, Nagy 2001). Lényeges tehát, hogy a gyermek ténylegesen milyen literációs attitűdökkel, szokásokkal, viselkedésmódokkal és tárgyakkal találkozik otthon és a közvetlen környezetében, van-e a gyermeknek saját könyvtára, és használják-e ezeket a könyveket (Juhász 2017). Tóth reprezentatív kutatása arra jutott, hogy a kisgyerekek jelenléte ösztönzőleg hat a házi könyvtár kiépítésére, ugyanakkor a nagyobb gyerekeknek már kevesebb könyvet vesznek (Tóth 2019b). Az egyik legfrissebb kutatás szerint az anyák foglalkozása és iskolai végzettsége erősebben határozza meg, hogy mennyit olvasnak a gyermeknek mesét, mint az apáké. Ahol az apa felsőfokú végzettségű, az ő napi rendszerességű meseolvasásának aránya 64,8%, ahol pedig az anya ilyen magasan iskolázott, ott 66,8%. Az alapfokú végzettségű apáknál ez az arány 31,9%, az anyáknál csupán 25,8%. Az olvasás teljes hiánya a diplomás anyáknál mindössze 3%-osan, a felsőfokú végzettségű apáknál 3,7%-osan jellemző, ugyanez az alacsony végzettségű anyáknál 10,9%, az apáknál pedig 8,2% (Tóth 2018). Nyitrai korábbi vizsgálatában azt találta, hogy a magasabb végzettségű anyák könyvszeretete jelentős összefüggésben van azzal, hogy gyermekeik mennyire szeretik meg a könyveket (Nyitrai 1995). Nyitrai (2016) idézi Rodriguezék (2009) kutatását, akik arra jutottak, hogy a 3 évesnél fiatalabb gyermekek esetében a literációs fejlődés és a nyelvi-kognitív fejlődés közötti összefüggéseket leginkább az anya életkora, iskolázottsága és foglalkoztatási státusza, az apa jelenléte (a gyermekkel élése), a gyermek neme (lányoknál jobb) és a testvérsorban elfoglalt helye (elsőszülöttségi előny) befolyásolja. Kutatások azt is kiderítették, hogy az egyének (18 és 60 évesek) olvasásértési teljesítményét nemcsak az iskolai végzettségük határozza meg, hanem a szüleik olvasásértési teljesítménye (Vári et al. 2001), továbbá az otthoni könyvek száma is (Andor 1999). Számít ugyanakkor a könyvtárba, könyvesboltba járás is, illetve igen erős meghatározó tényezőnek találták azt is, hogy kiknek, milyen rendszerességgel meséltek kiskorukban (Nagy 2001, Szinger 2019). Míg korábban egy egyértelműbb összefüggés forgott a köztudatban azzal kapcsolatban, hogy akiknek mindennap mesélnek, abból olvasó felnőtt válik, ezt a képet Tóth Máté (2018, 2019b) kutatásai árnyalták. Tóth megvizsgálta, milyen összefüggés van a szülők mesélése és az olvasóvá válás között. Eredménye szerint a rendszeres olvasók majdnem háromnegyedének naponta meséltek, és csak 1,69% olyat találtak, akinek soha nem olvastak mesét. Ezzel szemben azok közül sem vált mindenki olvasóvá, akinek naponta olvastak. Vagyis akinek nem olvasnak naponta – vagy legalább hetente néhány alkalommal –, az csaknem bizonyosan nem válik később olvasóvá, de „akinek olvasnak, az sem jelent garanciát rá,

hogy a gyerek később olvasóvá váljon” – mutatta ki mind a 2017-es, mind a 2019-es megismételt vizsgálat (Tóth 2018, 2019b: 331).

A gyermekek szókincsfejlődése is jelentős az iskolai teljesítmény szempontjából. Hart és Risley (1995) tanulmánya szerint a magasabb szocioökonómiai háttérű családból származó anyák kétszer annyit beszélnek a gyermekeikhez, és általánosan is sokkal többet, mint az alacsony szocioökonómiai háttérrel rendelkező anyák, így a jobb háttérrel rendelkező gyermekek hároméves korukra átlagosan 1100 szót tudnak, míg a kevésbé jó háttérrel rendelkező gyermekek ennek a felét. Egy újabb vizsgálat (Fernald et al. 2013) megerősítette azt a tendenciát, amely szerint a szocioökonómiai háttérkülönbség a gyermekek kétéves korára féléves különbséget eredményez a nyelvi, kognitív képességekben, s ennek hosszú távú, tanulást befolyásoló következménye van. Az arányok tekintetében a magyar kutatások is hasonló különbségekről számolnak be (Juhász–Radics 2019). A fenti eredmények egy része a mesélés gyakorisági arányaiból is ered. Több kutatás igazolta, hogy azok a gyermekek, akiknek rendszeresen mesélnek, szókincsükben jóval előrébb járnak, mint akiknek nem. Nagy (1980) iskolaérettségi kutatásai alapján megállapította, hogy a rendszeresen mesét hallgató gyermekek másfél évvel megelőzik kortársaikat. Egyes kutatások szerint a gyermeknek szóló felolvasás a felelős a gyermek éves szókincsgyarapodásának egyharmadáért (Neumann–Bredekamp 2000 kutatását idézi Szinger 2019). Ez a szókincsgyarapodás természetesen nemcsak a szavak számának növekedését jelenti, hanem az egyes szavak, fogalmak jelentésének bővülését is, illetve szemantikai kapcsolatainak gyarapodását, kapcsolati minőségeiknek fejlődését más szavakkal (Vigotszkij 1967).

A mesélés komplex fejlesztő hatása

Mielőtt a mesélés további, fejlődést segítő vonatkozásairól szólnánk, megjegyezzük, hogy nem lényegtelen szempont az sem, hogy a gyermek mennyire vonódik bele a folyamatba, mennyire éli meg azt élményként. Ez függ a meseválasztástól, a mesélés körülményeitől, a gyermek és a mesélő érzelmi állapotától, kognitív képességeitől, a meséhez és a meséléshez való hozzáállásától, a hallgató és a mesélő viszonyától.

A mesélés tehát fejleszti a gyermek nyelvi képességeit, szókincs- és fogalomrendszerét, a beszédpercepcióját, beszédértését, beszédprodukcióját, ezeken keresztül pedig az anyanyelvi tudatosságát. Mindezek mellett kiemeljük még azt, hogy a mesék általában múlt időben íródnak. A múlt idejű eseményekről való beszéd képessége, a kontextusos beszéd 5-6 éves kor körül kezd fejlődni (Albertné 1995: 573). A mesélés segít kialakítani azt a képességet, hogy a gyermek maga is úgy tudjon elmesélni dolgokat, hogy azt a címzett pusztán magából a szövegből jól megértse, valamint segít kialakítani az időskorban való gondolkodást és a beszéd kidolgozottságát, vagyis az iskolai élethez nélkülözhetetlen kontextusos beszédet.

A mesék a tapasztalati következtetéseken és összefüggés-megértéseken, a problémamegoldási helyzeteken keresztül hozzájárulnak a kognitív fejlődéshez, segítik a szocializációs minták kialakítását, megértését, hiszen a mesék tele vannak viselkedési szabályokkal (köszönési szabályok, egymáshoz viszonyulási verbális és nonverbális cselekvések leírásai stb.). Társadalmi elvárás és az együttélés feltétele egymás segítése: a mesékben mindig az kapja a jutalmat, aki segít a rászorulókon. A mesék fejlesztik az érzelmi intelligenciát, az alkalmazkodóképességet, az empátiát, de bennük van az önvédelem, az önellátás és az önismeret is; oldják a feszültséget, a szorongást és a félelmet. A mesék nem a készen kapott boldogságot ígérik, hanem a boldogulás lehetőségét hangsúlyozzák, amiért az embernek magának is kell tennie (Kádár 2012, Nyitrai 2016).

Nyitrai (2016) elkülöníti a tanmeséket a nevelési célból kiválasztott meséktől, és hivatkozik Bettelheim (1985) azon gondolatára, amely szerint direkt didaktikus (tan)meséket nem célszerű választani (pl. Aesopus, Heltai meséi), mert a mese személyiségalkotó hatásának impliciten kell működnie, s ez a nevelési célból kiválasztott nem tanmeséken keresztül valósulhat meg. Gombos (2019) viszont a 3–5 éves korosztálynál alkalmasnak találja a tanmesék, gyógyító mesék, tematikus történetek mesélését. A metaforikus gondolkodás igen lassan alakul ki (Bóna–Imre 2017), azok dekódolása nem önmagától értetődő, mint azoké a konvencionalizálódott metaforáinké, amelyek beépültek a mindennapi beszédünkbe. Kérdés, hogy a didaktikai tartalom a mese erkölcsi vonatkozását tekintve valóban átkódolódik-e a gyermekben, vagy az arról szóló beszélgetések segítik a gyermek metaforikus pragmatikai értésének a fejlődését, és ilyen értelemben a direkt didaktikus mesék nem mindenestől elvetendők.

A képek könyvek jellemzői

Képek könyvnek tekintjük az olyan könyvet, amely többnyire csak kismértékben tartalmaz szöveget, mert a könyvet inkább a képek uralják. A szakirodalomban kezd elterjedni a képkönyv (silent book, wordless picture book) fogalma, ez esetben a könyvek egyáltalán nem tartalmaznak szöveget, viszont didaktikailag ezek is jól használhatók beszéd- és gondolkodásfejlesztésre, vagy akár az írás-olvasás előkészítésére, mert a szöveget nem tartalmazó képek könyvekhez is hozzátartozik a szöveg: a képekről való beszélgetés, gondolkodás, a képekkel történő egyéb interakciók (lásd Goda 2019).

A képek könyvek fizikai jellemzői már önmagukban utalhatnak arra, hogy hány éves korosztálynak készült a könyv: milyen vastagok a lapok, miből készült a könyv, mekkorák a képek benne, milyen kidolgozottak a rajzok, milyen típusú képek, rajzok vannak a könyvben, hogyan ábrázolják a körülöttünk lévő világot, milyen a képek esztétikai színvonala. Éppígy lényeges a kép és a szöveg aránya is, illetve az, hogy a kép és a szöveg hogyan helyezkedik el

egymáshoz képest, mekkora a képek melletti szöveg, milyen a kép és a szöveg elhelyezésének térbeli viszonya.

A képek hozzájárulnak a hangulatteremtéshez és a jellemábrázoláshoz is, a színek és a vonalak szerepet játszanak az érdeklődés felkeltésében és a figyelem irányításában, ezért lényeges, hogy a képek elősegítsék a történet megértését (Tóth 2019a). A gyermekek időnként a képek kiegészítéseként maguk is „rajzolnak” a könyvekbe. Vannak olyan képeskönyvek, amelyek kiterjesztik a határaikat: a képeskönyvlapok oldalainak határait terjeszti ki, ha az egész kép megértéséhez lapozni kell, ha pedig ki kell hajtogatni a könyvet, akkor a könyv a határait, térbeliségét terjeszti önmagán túlra. Vannak olyan képeskönyvek, amelyek a tapintást is „behívják” az élménybe: különféle anyagokból hozzák létre a könyvet (pl. műanyag, textil, karton, papír). Egyes képeskönyveket forgatni kell vagy a szöveg, vagy a kép miatt. Akadnak olyan képeskönyvek, amelyekben különféle feladatokat is megoldhatnak a gyermekek. Mindezek az elemek növelik a kíváncsiságot, a képeskönyv kiváltotta élményekre való várakozást, és bátorítják a gyermekeket, az olvasókat a könyvvvel történő interakciókra.

A képeskönyvek típusai közé soroljuk a mutogató, keresgélő, kukucskálós könyveket, a lapozókat, a harmonikaszerűen széthajtható, leporelló stílusú, keményítáblás könyveket (ezek pl. labirintusépítésre is alkalmasak), de ide soroljuk a fürdőkönyveket is (Szinger 2019).

A képeskönyvben a kép és a szöveg (akkor is, ha nincs leírt szöveg) interakcióban van egymással, ebben az interakciós viszonyban háromféle interpretatív kapcsolat lehetséges a kép és a szöveg között:

1. A kép dominánsan meghatározza a szöveg jelentését, vagyis a kép nélkül a szöveg mást jelent, pl. Pat Hutchins *Rosie's walk*⁶ könyvében azt látjuk és olvassuk, hogy Rosie, a tyúk elment sétálni. Végigkísérjük szöveggel is Rosie-t a tónál, az udvaron, a malomnál, tehát végig csak Rosie-ról szól a szöveg, miközben a képeken látjuk a rókát is, ahogy leselkedik Rosie után. A kép az, ami hozzáteszi a drámát, az izgalmat a történethez, vagyis Rosie sétájához, nem pedig a szöveg. A kép kelti a feszültséget, amelynek kibontakozását a gyermekek izgatottan várják: mi lesz Rosie sorsa.

2. A kép és a szöveg kiegyenlített interpretatív viszonyban van: tehát a kettő együtteséből származik a jelentés. Gondoljunk itt például Réber László rajzaira, ahol a vizualitás és a verbalitás egységét, egymástól való elválaszthatatlan voltát láthatjuk (Utasi 2013)!

3. A leggyakoribb talán, amikor a szövegből felfejthető jelentéshez a kép inkább csak egy illusztratív szereppel csatlakozik, a jelentéshez nem ad különösebb többletet.

⁶ Picture Books | What they're REALLY trying to teach:

<https://www.youtube.com/watch?v=wZylRY7mcRw>. Letöltés: 2021. 03. 28.

A képeskönyv-nézegetés mint interaktív, kommunikációs és tevékenység

Az otthoni mesélés jellemzően könyvhöz kötött tevékenység, a képeskönyv-nézegetési és könyvből mesélési szituációk gyakorisága és átlagos időtartama jóval meghaladja a könyv nélküli mesélési helyzetek jellemzőit. Lényeges elem a könyvhasználatban, hogy a könyvnek a szituációk tartalmának gazdagításában jelentős szerepe van (Nyitrai 2010: 71). A képeskönyvek használata hosszú távon megalapozza a gyerekek könyvekhez való viszonyát, literációs attitűdjét.

A szülőknek, pedagógusoknak igen nagy szerepük van abban, hogy a gyermekek a képeskönyvvel kapcsolatos interakciókban milyen örömmel és mennyire önkéntesen vesznek részt. Minél hamarabb sikerül kialakítani ezt a rendszeresen ismétlődő tevékenységet, az annál inkább a mindennapok természetes rutinjának részévé válik. A gyermek részvételének önkéntessége, a felnőtt-gyermek érzelmi viszonya, a kettejük meséléshez való hozzáállása meghatározza az esemény kimenetelének sikerességét.

A képeskönyveket otthon leggyakrabban ölbeli, közös nézegetésre, esti elalvás előtti mesélésre, esetlegesen fürdőkádban való együttes nézegetésre használjuk. A közös képeskönyv-nézegetés egy intim kommunikációs helyzet: „az intimitás egyszerre feltétel és eredmény” (Nyitrai 2015: 16). A képeskönyv-nézegetés, -lapozgatás időt és teret teremt az egymásra való odafigyelésre a mesén és a képeken keresztül. A szülők arról számoltak be, hogy a gyermekeiknek az élvezet kedvéért, illetve azért olvasnak, hogy minőségi időt töltsenek velük (Audet et al. 2008).

Számos olyan gyermek is van, aki csak a közneveléssel foglalkozó intézményekben találkozik képeskönyvekkel. Ilyenkor a gondozókra, nevelőkre hárul a feladat – hogy ezt a mindennapok rutinjaihoz tartozó tevékenységet úgy vezessék be –, hogy a gyermekekben hosszú távon kialakítsák a könyvek iránti pozitív attitűdöt, mert az írásbeliséggel való indirekt találkozás e formája előmozdítja a nyelvi fejlődést, motiválja az olvasással kapcsolatos tevékenységeket, később pedig segít a hangok és betűk közötti kapcsolat megértésében (Szinger 2019).

Azt, hogy milyen interakciók történnek a képeskönyv-nézegetések, a képeskönyvből való mesélések közben, nemcsak a már fentebb említett tényezők vagy akár a mesekönyv kép-szöveg aránya határozzák meg, hanem például a gyermek életkora is: ha kisebb a gyermek, akkor – igazodván a gyermek nyelvi fejlettségi szintjéhez – inkább a képekre való fókuszálás, azok megnevezése, egyszerűbb gondolatok megfogalmazása a jellemző, iskolaérett gyerekeknél pedig már inkább a képhez és a szöveghez kapcsolódó összetettebb gondolatok kerülnek előtérbe.

A képeskönyv-nézegetés mint írás-olvasás előkészítő tevékenység

A képeskönyv-nézegetési, közös olvasási interakciókról tudjuk, hogy jelentős hatást gyakorolnak az írás-olvasás tanulásra. A nemzetközi szakirodalomban több kutató foglalkozik azzal, hogy ezen interakciók mely jellemzője miként határozza meg az anyanyelvi, illetve azon belül is a literációs (írásbeliségre való) nevelődést. E kutatók közül kiemelkednek Sénéchalnak és munkatársainak a kutatásai, amelyekből megalkották az Otthoni literációs modellt (Sénéchal et al. 1998, Sénéchal–LeFevre 2002). Ez a modell abban segít eligazodni, hogy a kutatások alapján melyek azok az interakciós tényezők, amelyek közvetve, illetve melyek azok, amelyek inkább közvetlenebbül hatnak az írás-olvasás előkészítési folyamatokra, vagyis hogy mely tevékenységnek mi a hatása az egyes területek fejlődésére. A modellben az írásbeliségre való hatás szempontjából elkülönítik az informális és a formális tevékenységeket, amelyeket mostanában inkább a jelentéssel kapcsolatos, illetve a kóddal kapcsolatos tevékenységek közé sorolnak (Hindman et al. 2008). A jelentéssel kapcsolatos tevékenységek azok, amikor az interakció fő fókusza a jelentésre kerül, például amikor a szülő a könyv olvasása közben megáll, hogy megbeszélje a gyerekekkel a történetet. A kóddal kapcsolatos tevékenységek azok, amelyeknél az interakció fő fókusza az írásbeliségre esik: a betűkre, azok használatára és kombinációira, vagy a szavak kiolvasásának, írásának próbálkozására. Fontos megjegyezni, hogy az ezekkel kapcsolatos interakciók nem feltételezik előre azt, hogy ezek a szülő-gyerek interakciók strukturáltak lennének, vagyis ezek az interakciók játékosak: például arra kéri a gyereket, hogy keressen meg egy betűt, ami elbújt egy szóban; mutasson rá egy szóra, amelyben két 's' van, vagy arra bátorítják a gyereket, hogy írjon le egy 'o' betűt, ami úgy néz ki, mint egy kör (Sénéchal et al. 2017).

Az otthoni literációs modellben a szülő-gyerek együttes képeskönyv-nézegetése, ennek a változatossága és a gyakorisága kapcsolódik a jelentéssel összefüggő literációs tapasztalatokhoz, mert a közös olvasgatások alatt a szülők és a gyerekek elsősorban a nyelvre, a tartalomra és a képekre fókuszálnak. A jelentésorientált közös olvasás indirekten segíti elő a gyerekek olvasástanulását azáltal, hogy erősíti a gyerek nyelvi fejlődését. Szignifikáns viszonyt találtak a gyerek szókincsének gyarapodása és a közös olvasás között (Sénéchal–LeFevre 2002, Silinskas et al. 2020).

Sénéchal és LeFevre (1996) három olyan jellemzőjét írta le a közös olvasásnak, amelyek elősegítik a világról és a nyelvről való tudást:

1. A könyvekben használt nyelvezet komplexebb, mint a hétköznapi társalgás során használt nyelvezet (Hayes–Ahrens 1988). Az anyák által használt nyelv komplexebb a közös olvasás közben, mint a szabad játék alatt, vagy amikor visszaemlékeznek valamire (Crain-Thoreson et al. 2001). Így a gyerekek a közös olvasás során új szintaktikai és grammatikai struktúrákat ismernek meg (Montag–MacDonald 2015).

2. A közös olvasások alatt a gyermek osztatlan figyelmet kap a felnőttől, aki el tudja magyarázni a dolgokat, és elő tudja segíteni, hogy a gyermek kérdezzen, amivel új tudás megszerzésére nyílik lehetősége.

3. A közös olvasások során a könyvek újraolvashatók, így a gyerekek ismételtén találkozhatnak az új ismeretekkel (Sénéchal 2017).

A közös olvasások során a szülő a gyerekekkel beszélhet magáról a nyomtatott szövegről, a betűkről, hangokról, de a szülő-gyermek interakciót megfigyelve az derült ki, hogy a szülők a közös olvasás során csak ritkán beszélgetnek a betűkről, a leírt szavakról. Az anyák a gyerek figyelmét inkább a képekre irányították, kitágították a történetet, illetve a gyerekek életére vonatkoztatták azt (Stadler–McEvoy 2003, Deckner et al. 2006, Korat et al. 2007, Audet et al. 2008, Hindman et al. 2014, idézi: Sénéchal et al. 2017).

Martini és Sénéchal (2012) arra voltak kíváncsiak, hogy ha a közös könyvnezegetések során a szülők jellemzően nem a betűkkel, a leírt szavakkal foglalkoznak, akkor hogyan szereznek a gyerekek ilyesfajta literációs ismereteket. Kutatásukban arra jutottak, hogy a szülők a gyerekeknek változatos tanulási kontextusokban nyújtottak ismereteket a betűkről, hangokról. A szerzők 18 ilyen tevékenységet találtak, melyekből a szülők átlagosan 14 különbözőt használtak legalább néhányszor. A betűismeretre, olvasástanulásra szolgáló eszközök, lehetőségek Martini és Sénéchal (2012) kutatása szerint kialakult gyakorisági sorrend alapján a következők: könyvek, ábécéskönyvek, családi háztartási eszközök (pólófeliratok, müzlisdobozok), utcai táblák, képeken felirat, munkafüzetek, videók, DVD-ken felirat, literációra irányuló játékok, mágneses betűk, ábécékockák, iskolából hazaküldött üzenetek, üdvözlőlapok, hívóképkártyák, személyhez tartozó betűk, ímél, bevásárlólista, receptek, újságok. Ezek a tanítási pillanatok nem tartanak sokáig, nem strukturáltak, hanem játékosak, informatívak, és jól mutatják, hogy a szülők ügyelnek arra, hogy a gyerekek mennyi ideig tudnak figyelni, és a feladatok nehézségeit is ehhez igazítják. Szignifikáns viszonyt találtak az otthoni literációs tanítások és a gyerekek literációs fejlődése között (Silinskas et al. 2020).

Vizsgálták (Silinskas et al. 2020) még a gyerekek önálló otthoni olvasását, illetve az olvasás iránti érdeklődését óvodáskor végén, első és második osztály után, összefüggésben az anyák közös olvasási, írásbeliségre való tanítási eseményeivel. Megállapították, hogy az otthoni közös olvasások és az olvasásra irányuló tanítások gyakorisága előre jelezte, hogy a gyermek egy évvel később milyen gyakran olvas magától. Azok a gyerekek, akik komolyabb literációs ismeretekkel rendelkeztek óvodáskorukban, gyakrabban olvastak maguktól első osztályban. Ezzel párhuzamosan a szülők igazodtak a gyerekeikhez, vagyis ahogy a gyerek haladt előre az olvasástanulásban, úgy csökkentették a közös olvasási eseményeket. Az a tényező viszont, hogy a gyerekek mennyire érdeklődtek az olvasás iránt, nem állt összefüggésben a többi tényezővel.

Összegzés

A hazai szakirodalomban is egyre több figyelem fordul az olvasástanulás előkészítésére. Jelen tanulmány a mesélést meghatározó tényezők alapján, illetve azok eredményességéből kiindulva közelített a képeskönyvekkel való interakciókhoz. Részleteztem a képeskönyvek interakcióra hívó jellemzőit, majd Sénéchal és munkatársainak kutatásai nyomán vázoltam az Otthoni literációs modell főbb jellemzőit. A modell szerint nem minden tevékenység határozza meg egyformán az olvasásra való előkészülés sikerességét. A jelentésre irányuló, informális tevékenységek a szókincsen és a komplex nyelvi fejlődésen keresztül készítik elő az olvasás sikerességét, míg a képeskönyvnézegetéshez és az egyéb, olyan mindennapos tevékenységekhez kötődő kódorientált, formális tevékenységek, amelyek során betűket azonosítanak hangokkal, betűismeretet tanítanak, illetve olvasásra ösztönzik a gyerekeket, közvetlenebbül határozzák meg az olvasástanulás sikerességét. Mindkétféle tevékenység meghatározza, hogy a kisgyermek milyen korán, milyen gyakran fog elkezdni magától olvasni.

A jövőben a képeskönyvnézegetésekkel kapcsolatos interakciós lehetőségeknek itthon is további kutatások tárgyát kell képezniük, hiszen rendkívül fontos szerepük van az olvasástanulás előkészítésében.

Irodalom

- Albertné Herbsz M. 1995. Gyermeknyelv. In: Adamikné Jászó A. (szerk.) *A magyar nyelv könyve*. Budapest: Trezor Kiadó. 559–574.
- Andor M. 1999. A könyv mint a kulturális tőke mutatója. *Iskolakultúra* 9/11. 62–70.
- Audet, D., Evans, M. A., Williamson, K. és Reynolds, K. 2008. Shared Book Reading: Parental Goals Across the Primary Grades and Goal–Behavior Relationships in Junior Kindergarten. *Early Education and Development* 19/1. 112–137. doi: 10.1080/10409280701839189.
- Balázsi I., Ostorics L., Szalay B. és Szepesi I. 2010. *PISA2009. Összefoglaló jelentés. Szövegértés tíz év távlatában*. Budapest: Oktatási Hivatal.
- Béres J. 2019. *Az olvasás szerepe a személyiség gazdagításában. A kisgyermekes családok és a helyi fiatalok könyvtári támogatása*. <http://www.azenkonyvtaram.hu/documents/11543/34323/B%C3%A9res+Judit.pdf/d15f420b-ab08-4db1-8985-b8954cd2ed4c>. (Letöltés ideje: 2020. 03. 25.)
- Bettelheim, B. 1985. *A mese bővölete és a bontakozó gyermeki lélek*. Budapest: Gondolat Kiadó.

- Bóna J. és Imre A. 2017. Szójelentések meghatározása 5 és 9 éves kor között. *Beszéd kutatás* 25. 185–203.
- Bourdieu, P. 1967. A kulturális tőke átadása. In: Ádám Gy. (szerk.) *A műszaki haladás problémái*. Budapest: Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó. 291–292.
- Crain-Thoreson, C., Powell, T. A. és Dahlin, M. P. 2001. Parent-Child Interaction in Three Conversational Contexts: Variations in Style and Strategy. In: Britto, P. R. és Brooks-Gunn, J. (szerk.) *The role of family literacy environments in promoting young children's emerging literacy skills*. San Francisco: Jossey-Bass. 23–37.
- Deckner, D. F., Adamson, L. B. és Bakeman, R. 2006. Child and maternal contributions to shared reading: Effects on language and literacy development. *Journal of Applied Developmental Psychology* 27/1. 31–41. doi: 10.1016/j.appdev.2005.12.001.
- Fernald, A., Marchman, V. A. és Weisleder, A. 2013. SES differences in language processing skill and vocabulary are evident at 18 months. *Developmental Science* 16/2. 234–248. doi: 10.1111/desc.12019.
- Goda B. 2019. A „silent book” alkalmazásának lehetőségei könyvtári foglalkozásokon. *Könyv, Könyvtár, Könyvtáros* 5. 4–10.
- Gombos P. 2019. *A digitális generáció olvasási szokásai – a 2017-es reprezentatív olvasásfelmérés tapasztalatai*.
<http://www.azenkonyvtaram.hu/documents/11543/34323/Gombos+P%C3%A9ter.pdf>. (Letöltés ideje: 2021. 02. 15.)
- Gombos P. és Szinger V. 2018. Magyarország (is) olvas a gyerekeknek. *Könyv, Könyvtár, Könyvtáros* 27/7. 35–41.
- Hart, B. és Risley, T. R. 1995. *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore: P. H. Brookes.
- Hayes, D. P. és Ahrens, M. G. 1988. Vocabulary simplification for children: a special case of ‘motherese’? *Journal of Child Language* 15/2. 395–410. doi: 10.1017/S0305000900012411.
- Hindman, A. H., Connor, C. M., Jewkes, A. M. és Morrison, F. J. 2008. Untangling the effects of shared book reading: Multiple factors and their associations with preschool literacy outcomes. *Early Childhood Research Quarterly* 23/3. 330–350. doi: 10.1016/j.ecresq.2008.01.005.
- Hindman, A. H., Skibbe, L. E. és Foster, T. D. 2014. Exploring the variety of parental talk during shared book reading and its contributions to preschool

- language and literacy: evidence from the Early Childhood Longitudinal Study-Birth Cohort. *Reading and Writing* 27/2. 287–313. doi: 10.1007/s11145-013-9445-4.
- Juhász V. 2017. A literációs tudatosság kialakulása az olvasástanulás előtt. *Könyv, Könyvtár, Könyvtáros* 26/12. 38–44.
- Juhász V. és Radics M. 2019. A szókincs nagysága az olvasási, szövegértési és tanulási képességek tükrében. In: Fehérvári A. és Széll K. (szerk.). *Új kutatások a neveléstudományokban*. Budapest: ELTE PPK – L'Harmattan Kiadó. 175–196.
- Kádár A. 2012. *Mesepszichológia: az érzelmi intelligencia fejlesztése gyermekkorban*. Budapest: Kulcslyuk Kiadó.
- Korat, O., Klein, P. és Segal-Drori, O. 2007. Maternal mediation in book reading, home literacy environment, and children's emergent literacy: a comparison between two social groups. *Reading and Writing* 20/4. 361–398. doi: 10.1007/s11145-006-9034-x.
- Martini, F. és Sénéchal, M. 2012. Learning literacy skills at home: Parent teaching, expectations, and child interest. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement* 44/3. 210–221. doi: 10.1037/a0026758.
- Montag, J. L. és MacDonald, M. C. 2015. Text exposure predicts spoken production of complex sentences in 8- and 12-year-old children and adults. *Journal of Experimental Psychology: General* 144/2. 447–468. doi: 10.1037/xge0000054.
- Nagy A. 2001. Kulturális tőke és internethasználat – középiskolás szemmel. *Könyv és Nevelés* 3. 14–22.
- Nagy J. 1980. *5-6 éves gyermekeink iskolakészültsége*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Neumann, S. és Bredekamp, S. 2000. Becoming a Reader: A Developmentally Appropriate Approach. In: Strickland, D. és Morrow, L. (szerk.) *Beginning Reading and Writing*. London, New York: Columbia Teachers College, University. 22–34.
- Nyitrai Á. 1995. *A mese, a vers és a képeskönyv szerepe a bölcsődés gyermekek életében és fejlődésében*. Doktori értekezés. http://doktori.bibl.u-szeged.hu/3864/1/1995_nyitrai_agnes.pdf. (Letöltés ideje: 2021. 02. 15.)
- Nyitrai Á. 2010. *Az összefüggés-kezelés fejlődésének kritériumorientált segítése mesékkel 4–8 éves gyermekek körében*. Szeged.

http://doktori.bibl.u-szeged.hu/id/eprint/590/10/2010_nyitrai_agnes.pdf.

(Letöltés ideje: 2021. 05. 12.)

- Nyitrai Á. 2015. A bölcsődés gyermek és a mese. *Autonómia és Felelősség: Neveléstudományi Folyóirat* 1/2. 47–51.
- Nyitrai Á. 2016. Mese és mesélés. A mesék alkalmazásának lehetőségei a kritériumorientált fejlődéssegítésben. *Iskolakultúra* 26/4. 75–83.
- Ostorics L., Szalay B., Szepesi I. és Vadász Cs. 2016. *PISA2015. Összefoglaló jelentés*. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresekek/pisa/PISA2015_osszefoglalo_jelentes.pdf. (Letöltés ideje: 2020. 05. 10.)
- Rodriguez, E. T., Tamis-LeMonda, C. S., Spellmann, M. E., Pan, B. A., Raikes, H., Lugo-Gil, J., & Luze, G. 2009. The formative role of home literacy experiences across the first three years of life in children from low-income families. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30/6. 677–694.
- Sénéchal, M., LeFevre, J. A., Hudson, E. és Lawson, E. P. 1996. Knowledge of storybooks as a predictor of young children's vocabulary. *Journal of Educational Psychology* 88/3. 520–536. doi: 10.1037/0022-0663.88.3.520.
- Sénéchal, M., LeFevre, J. A., Thomas, E. M. és Daley, K. E. 1998. Differential Effects of Home Literacy Experiences on the Development of Oral and Written Language. *Reading Research Quarterly* 33/1. 96–116. doi: 10.1598/RRQ.33.1.5.
- Sénéchal, M. és LeFevre, J. A. 2002. Parental Involvement in the Development of Children's Reading Skill: A Five-Year Longitudinal Study. *Child Development* 73/2. 445–460. doi: 10.1111/1467-8624.00417.
- Sénéchal, M., Whissell, J. 2017. *Starting from home: Home literacy practices that make a difference*. swll.15.22sen. <https://benjamins.com/catalog/swll.15.22sen> . (Letöltés ideje: 2021. 05. 17.)
- Sénéchal, M., Whissell J. és Bildfell, A. 2017. Starting from home: Home literacy practices that make a difference. In: Cain, K., Compton, D. L. és Parrila, R. K. (szerk.) *Studies in Written Language and Literacy*. 15. köt. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. 383–408. doi: 10.1075/swll.15.22sen.
- Silinskas, G., Sénéchal, M., Torppa, M. és Lerkkanen, M. K. 2020. Home Literacy Activities and Children's Reading Skills, Independent Reading,

- and Interest in Literacy Activities From Kindergarten to Grade 2. *Frontiers in Psychology* 11. 1508. doi: 10.3389/fpsyg.2020.01508.
- Stadler, M. A. és McEvoy, M. A. 2003. The effect of text genre on parent use of joint book reading strategies to promote phonological awareness. *Early Childhood Research Quarterly* 18/4. 502–512. doi: 10.1016/j.ecresq.2003.09.008.
- Szinger V. 2007. Kivárás és bontakozó írásbeliség – Hagyomány és újszerűség az óvodai írás- és olvasás-előkészítésben. *Elektronikus Könyv és Nevelés* 9/1. http://epa.oszk.hu/01200/01245/00033/seged_0701/szv.pdf. (Letöltés ideje: 2020. 12. 10.)
- Szinger V. 2019. Olvasóvá nevelés újszülött kortól kezdve: a gyermekkönyvek és az irodalom szerepe a 0–3 éves gyerekek életében. *Studia Litteraria* 58/1–2. 148–165.
- Tóth B. 2019a. Gyermekkönyvek illusztrációi, mesék hatása a gyermek fejlődésére. A IV. Kárpát-medencei Oktatási Konferencia tanulmánykötete. In: Tóth P., Horváth K., Major E., Bartal M. és Duchon J. (szerk.) *Neveléstudományi kutatások a Kárpát-medencei oktatási térben*. Nagyvárad: Selye János Egyetem. 571–615.
- Tóth D. és Csépe V. 2009. Az olvasás fejlődése kognitív idegtudományi nézőpontból. *Pszichológia* 29/4. 357–375.
- Tóth M. 2018. A magyar lakosság olvasási és könyvtárhasználati szokásai 2017-ben. Gyorsjelentés egy országos reprezentatív lakossági felmérés eredményeiből. *Könyvtári Figyelő* 64/1. 45–60.
- Tóth M. 2019b. A 3–18 év közötti hazai lakosság olvasási és könyvtárhasználati szokásai 2019-ben. http://www.azenkonyvtaram.hu/documents/11543/49234/Toth_Mate_gyerek_olvasas_konyvtarhasznalat.pdf. (Letöltés ideje: 2020. 03. 25.)
- Utasi A. 2013. A gyermekkönyv és illusztrációja: a Janikovszky–Réber „képeskönyvekről”. *Létiünk* 4. 121–128.
- Vári P., Andor Cs., Bánfi I., Felvégi E., Horváth Zs., Krolopp J., Rózsa Cs. és Szalay B. 2001. Felnőtt írásbeliség vizsgálat. Egy nemzetközi felmérés tapasztalatai. *Iskolakultúra* 11/5. 3–20.
- Vigotszkij L. Sz. 1967. *Gondolkodás és beszéd*. Budapest: Akadémiai Kiadó.